



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Herkunftssprachen an Hochschulen

Herkunftssprecher/innen als Lehramtsstudierende: Hochschuldidaktische Herausforderungen für die sprachpraktische Ausbildung

Grit Mehlhorn

Abstract: Lehramtsstudierende, die in Deutschland bilingual aufgewachsen sind und später ihre Herkunftssprache unterrichten möchten, haben im Studium besondere Bedürfnisse in Bezug auf den Ausbau ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen. Der Beitrag beschäftigt sich am Beispiel russischsprachiger Herkunftssprecher/innen mit dieser für Sprachenzentren und Slavistikinstitute wichtigen Zielgruppe. Nach einer Analyse der sprachlichen Stärken und Defizite studentischer Herkunftssprecher/innen des Russischen aus der Sicht der Betroffenen werden hochschuldidaktische Implikationen für die sprachpraktische Ausbildung angehender Russischlehrkräfte mit biografisch bedingten Vorkenntnissen abgeleitet.

Teacher training students who have grown up bilingually in Germany and later wish to teach their heritage language have special needs during their studies with regard to the development of their heritage language competences. This article deals with this target group, using the example of Russian-speaking heritage language learners. After an analysis of the linguistic strengths and deficits of Russian heritage speakers from the point of view of the people concerned, didactic implications for the practical language training of prospective Russian teachers with biographical prior knowledge are derived.

Schlagwörter: Herkunftssprache, Russisch, Lehramtsstudierende, Sprachpraxis, Herkunftssprecher/in, Fremdsprachenlerner/in, Herkunftssprachendidaktik, Hochschule, Sprachenzentrum; heritage language, Russian, student teachers, language courses, heritage language speaker, foreign language learner, heritage language teaching, university, language centre

Mehlhorn, Grit (2020),
Herkunftssprecher/innen als Lehramtsstudierende: Hochschuldidaktische
Herausforderungen für die sprachpraktische Ausbildung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1291–1320.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Russisch gehört zu den am häufigsten in Deutschland vertretenen Minderheitensprachen. Es stellt eine Schulfremdsprache dar, wobei der schulische Russischunterricht auch von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) mit russischsprachigem Hintergrund besucht wird. An den derzeit 22 Universitäten in Deutschland, die künftige Russischlehrkräfte ausbilden, stellen den überwiegenden Anteil der Lehramtsstudierenden bilingual (Russisch-Deutsch) in Deutschland aufgewachsene Personen, sog. Herkunftssprecher/innen. Benmamoun/Montrul/Polinsky (2013) definieren Herkunftssprecher/innen als zweisprachig aufgewachsene Menschen, die ihre dominante Sprache (in unserem Kontext Deutsch) in der Kindheit erworben haben, “either simultaneously with the heritage language, or sequentially, after a short period of predominant exposure to and use of the heritage language at home” (166). Während der Sozialisation in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft sind die Menge des Inputs und die Verwendungsmöglichkeiten der Herkunftssprache (im Folgenden HS) begrenzt. Dadurch beginnen die herkunftssprachlichen Kompetenzen des Kindes hinterherzuhinken, so dass die HS in struktureller und funktioneller Hinsicht die schwächere Sprache wird. Die sprachlichen Entwicklungsverzögerungen in der Kindheit und Jugend können in der Regel nicht mehr aufgeholt werden, und die Grammatik erwachsener Herkunftssprecher/innen erreicht somit kein muttersprachliches Niveau (167).

An Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten, werden besonders hohe sprachliche Anforderungen gestellt. Sie dienen als sprachliches Modell für die SuS, sollen die Zielsprache als Vermittlungssprache nutzen und Unterrichtsgespräche so gestalten, dass sie Äußerungen der Lernenden aufgreifen, diese gezielt erweitern und reformulieren. Ihre Lehrersprache sollte daher nicht nur verständlich, sondern auch flexibel und korrekt sein. Mit wachsendem sprachlichen Niveau der SuS sollten bildungssprachliche Elemente in der Unterrichtssprache zunehmen, was von den Lehrpersonen u.a. hohe Registerkompetenzen verlangt.

Ähnlich wie im schulischen Fremdsprachenunterricht Russisch weisen Lerngruppen in Sprachpraxisveranstaltungen im Lehramtsstudium Russisch – unabhängig davon, ob sie an den Slavistikinstituten oder den Sprachenzentren der Hochschulen stattfinden –, eine ausgeprägte Heterogenität zwischen Fremdsprachenlernenden (im Folgenden FSL) und Herkunftssprachenlernenden (HSL) auf. Der vorliegende Beitrag nimmt Lehramtsstudierende Russisch mit biografisch bedingten Vorkenntnissen in den Blick. Anhand der von den Studierenden gemachten ersten Erfahrungen beim Unterrichten der Zielsprache und ihrer Sichtweisen auf ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung ihrer HS soll für die konkreten Sprachlernbedürfnisse von angehenden Fremdsprachenlehrenden

in Bezug auf ihre sprachpraktische Ausbildung sensibilisiert werden. Der Artikel fokussiert Studierende mit der HS Russisch, wobei sich auch Parallelen zur Lehrerbildung in weiteren Herkunftssprachen (z.B. Polnisch, Spanisch, Türkisch) ergeben. Kapitel 2 geht zunächst auf Besonderheiten des Erwerbs von HS ein und stellt überblicksartig die unterschiedlich ausgeprägten Sprachkompetenzen und Lernbedürfnisse von HSL und FSL dar. In Kap. 3 wird anhand von Unterrichtsbeobachtungen, schriftlichen Selbstreflexionen der Zielgruppe in Lehramtsportfolios und Interviews versucht, die Sichtweisen der angehenden Russischlehrkräfte auf ihre Studienmotive, die von ihnen wahrgenommenen Sprachlernbedürfnisse und Unsicherheiten bei der Vermittlung im Russischunterricht sowie die Strategien im Umgang mit sprachlichen Defiziten darzustellen. Kap. 4 ist den Konsequenzen für die universitäre Sprachpraxisausbildung gewidmet, wobei sowohl Vermittlungsansätze für den Sprachunterricht in heterogenen Lerngruppen als auch Überlegungen zur Evaluation herkunftssprachlicher Kompetenzen vorgestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Kap. 5).

2 Zum Erwerb von Herkunftssprachen

Die HS wird in der Regel als Erstsprache (L1) von Geburt an in der Familie erworben. Je nachdem, ob beide Eltern russischsprachig sind oder ein Elternteil Deutsch in die Familie einbringt, kann das Kind simultan zwei L1 erwerben. Häufig kommt das Deutsche als Umgebungssprache jedoch zu einem späteren Zeitpunkt hinzu (L2), wenn das Kind den Kindergarten bzw. die Schule besucht. Die Bilingualität des Kindes ist in den seltensten Fällen ausgeglichen. Meist führt der zunehmende Einfluss der Umgebungssprache zur Sprachdominanz des Deutschen. Da Deutsch nicht nur die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch die Schulsprache darstellt, verfügen Herkunftssprecher/innen oft über ein größeres Spektrum an sprachlichen Kompetenzen im Deutschen als in der HS, insbesondere im Bereich des Lesens und Schreibens sowie der Bildungssprache und formeller Register. Die HS wird zunächst mündlich erworben; insbesondere das Hörverstehen und die Aussprache sind typischerweise gut ausgeprägt, während eine Alphabetisierung in der HS selten und nur im Falle bewusster Anstrengungen der Eltern zum Erhalt der HS erfolgt. Aber selbst in der HS literalisierte Herkunftssprecher/innen haben in einer deutschsprachigen Umgebung in der Regel wenig Anlässe auf Russisch zu lesen oder zu schreiben, so dass die schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in dem Maße entwickelt werden wie bei monolingual in einem russischsprachigen Land aufwachsenden Gleichaltrigen (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018). Die HS dient in erster Linie zur Verständigung in der Kernfamilie sowie mit Familienangehörigen (z.B. den Großeltern) im Herkunftssprachenland und bleibt somit oft auf die gesprochene Umgangssprache beschränkt. Die in linguistischen Untersuchungen (vgl. u.v.a.

Brehmer/Mehlhorn 2015; Polinsky 2015) mehrfach dokumentierte große Variabilität in der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten zwischen einzelnen HSL ist durch eine Fülle interagierender Faktoren bedingt: u.a. die in der Familie praktizierte Spracherziehung, die Anzahl der Kontaktpersonen, mit denen in der HS kommuniziert werden kann (*number-of-speakers effect*), die Qualität des Inputs, die Einstellung der Eltern und des Kindes zur HS, sowie gezielte Bemühungen um den Erhalt der HS wie zusätzlicher Unterricht.

Von gleichaltrigen FSL unterscheiden sich Herkunftssprecher/innen insbesondere durch den zeitversetzten Erwerb der schriftlichen und mündlichen Sprachkompetenzen. Aus den Unterschieden im Erwerbsmodus resultieren unterschiedliche Stärken und Defizite von HSL und FSL (zu einer ausführlichen Gegenüberstellung von Sprachlernbedarfen der beiden Gruppen vgl. u.a. Carreira 2016; Kagan/Dillon Source 2001; Mehlhorn 2016). Während FSL bspw. in Tests mit explizitem Wissen besser abschneiden, insbesondere wenn dabei metalinguistisches Wissen gefordert wird, haben Herkunftssprecher/innen Vorteile bei mündlichen Aufgaben, Imitationsaufgaben und Grammatikalitätsurteilen unter Zeitdruck – Tests, in denen sie auf implizites Wissen zurückgreifen können (vgl. Zyzik 2016: 24).

Aufgrund des gesteuerten Erwerbs des Russischen verfügen FSL v.a. über explizites sprachliches Wissen und dadurch eine anders ausgeprägte Art der Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit als HSL. Letztere müssen sich oft auf ihr implizites Wissen verlassen und zeigen in den Bereichen Grammatik und Orthografie häufig eine gewisse ‚Blindheit‘ in Bezug auf die Schreibung grammatischer Endungen. Viele Herkunftssprecher/innen können relativ flüssig über Alltagsthemen sprechen, so dass auf den ersten Blick bei ihnen kein Lernbedarf im Bereich des Sprechens feststellbar ist. Allerdings kommen bestimmte bildungssprachliche Strukturen wie Partizipien und Passivkonstruktionen im Input von HSL kaum vor. Da durch den Nichtgebrauch dieser grammatischen Phänomene in diesen Bereichen auch keine Fehler gemacht werden, erscheinen die entsprechenden Konstruktionen unauffällig. Solche verdeckten Sprachschwierigkeiten werden nur aufgedeckt, wenn HSL durch entsprechende Tests direkt dazu gezwungen werden, diese Phänomene zu produzieren. In Sprachkursen, die für höhere Niveaus ausgelegt sind, wäre dies zu Diagnosezwecken durchaus sinnvoll.

3 Herkunftssprecher/innen als angehende Russischlehrende

Das noch relativ neue Phänomen, dass Herkunftssprecher/innen als (angehende) Lehrende selbst SuS unterrichten, die einen russischsprachigen Hintergrund haben, ist bisher kaum erforscht. Die Sichtweisen der Lehramtsstudierenden auf diese Situation ist insofern interessant, als sie ihr Lernverhalten prägen und zum Teil auch aufdecken können, *wie* die Studierenden ihre HS erhalten und verbessern können. Einblicke in die Sprachlernbiografien und die Einstellungen der HSL erlauben es Lehrkräften an der Hochschule, die Lernschwierigkeiten und -bedürfnisse dieser Zielgruppe besser zu verstehen und ihren Unterricht bewusst darauf auszurichten. Die hier vorgestellte Studie fokussiert daher Herkunftssprecher/innen des Russischen, die Russisch auf Lehramt studieren und versucht, Antworten auf die folgenden Forschungsfragen zu finden:

1. Durch welche sprachlernbiografischen Gemeinsamkeiten ist die Zielgruppe gekennzeichnet?
2. Worin sehen die angehenden Russischlehrkräfte ihre Sprachlernbedürfnisse?
3. In welchen Bereichen bemerken sie Unsicherheiten beim Unterrichten ihrer HS?
4. Welche Strategien verfolgen die angehenden Russischlehrenden im Umgang mit erkannten Defiziten?

Meines Wissens wurden die o.g. Fragen noch nicht für Lehramtsstudierende mit russischsprachigem Hintergrund untersucht (vgl. jedoch eine Fragebogenstudie zu den Wahrnehmungen angehender zweisprachiger Lehrkräfte (spanisch-englisch) in Bezug auf die Bedeutung ihrer HS (Spanisch) bei Rodríguez (2007) sowie die empirische Studie von Kurz (2015) zu angehenden Russischlehrpersonen, die in einem russischsprachigen Land aufgewachsen sind. Die Erkenntnisinteressen dieser Studie beziehen sich auf die Sichtweisen der Lehramtsstudierenden. Ihre Wahrnehmungen sind nicht gleichzusetzen mit tatsächlichen Schwierigkeiten, aber sie stellen wichtige Ansatzpunkte für die Arbeit mit HSL an der Hochschule dar.

Die im Folgenden präsentierten Beispiele betreffen Reflexionen von Unterricht: früher als Schüler/innen selbst erlebten Russischunterricht sowie während des Studiums zu Lernzwecken beobachteten und selbst gehaltenen Unterricht von Lehramtsstudierenden im Kontext der Russischlehrerausbildung an der Universität Leipzig. Konkret geht es um die folgenden Datenquellen:

- schriftlich verfasste Sprachlernautobiografien¹ der Lehramtsstudierenden,
- schriftliche Selbstreflexionen der Lehramtsstudierenden zur ersten gehaltenen Unterrichtsstunde im Rahmen der schulpraktischen Übungen (SPÜ)²,
- Unterrichtsentwürfe der Lehramtsstudierenden,
- Selbstreflexionen der Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Blockpraktikums (BP)³ im schulischen Russischunterricht,
- im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit (Schädlich 2019) durchgeführte Interviews⁴ mit Studierenden, die bereits erste Lehrerfahrungen während des Studiums sammeln konnten.

-
- ¹ Die Sprachlernbiografie ist Teil des im 4. Fachsemester (FS) anzufertigenden Lehramtsportfolios der Studierenden. Die Aufgabenstellung hierzu lautet: „Berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und beim Gebrauch von Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen und insbesondere über die damit verbundenen Motive, Ängste und (Miss-) Erfolgserlebnisse. Berücksichtigen Sie v.a. die Sprache(n), die Sie studieren, ohne andere gelernte Sprachen dabei zu vergessen. Bitte schreiben Sie zum Schluss noch ein paar Sätze dazu, wie Sie sich Ihr Sprachenlernen in Zukunft (während des Studiums und danach) vorstellen. Vorgeschlagener Umfang: 2 Seiten“.
- ² Die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) werden im 5. oder 6. FS durchgeführt und bestehen aus vorbereitenden und nachbereitenden Seminaren sowie Gruppenhospitationen und Unterrichtsversuchen jedes einzelnen Studierenden im Russischunterricht an einer Leipziger Schule. Jede selbst gehaltene Unterrichtsstunde wird mit der Fachdidaktikerin anhand eines Unterrichtsentwurfs vorbesprochen, in Kleingruppen von bis zu fünf Kommilitoninnen und der Fachdidaktikerin beobachtet und direkt im Anschluss an die Russischstunde gemeinsam reflektiert.
- ³ Das BP wird im Anschluss an das 6., 7. oder 8. FS durchgeführt und umfasst ein intensives vierwöchiges Praktikum während der vorlesungsfreien Zeit im Russischunterricht an einer Schule der studierten Schulform (Gymnasium bzw. Oberschule). In diesem Zeitraum hospitieren die LA-Studierenden bis zu 30 Unterrichtsstunden in verschiedenen Klassenstufen bei unterschiedlichen Russischlehrkräften und halten selbst 15 bis 20 Stunden eigenen Russischunterricht. Dieses Pensum entspricht in etwa den Anforderungen an Praxissemester in anderen Bundesländern. Bestandteile des Praktikumsportfolios sind neben verschiedenen Beobachtungsprotokollen ein ausführlicher Unterrichtsentwurf zu einer der gehaltenen Stunden, eine Selbsteinschätzung dieser Stunde und eine ausführliche Selbstreflexion aller gehaltenen Lehrproben anhand vorgegebener Kriterien (vgl. Petersen/Unruh 2014). Die Zitate aus den schriftlichen Reflexionen werden hier in unveränderter, jedoch anonymisierter Form wiedergegeben.
- ⁴ Die Interviews (Dauer 26–49 min) wurden zwischen Dezember 2018 und Juli 2019 durchgeführt, per Diktiergerät aufgezeichnet und mit der Software f4 anhand eines einfachen Transkriptionssystems mit Fokus auf dem Inhalt des Gesagten verschriftlicht (vgl. Dresing/Pehl 2015: 20–24). Den Studierenden stand es frei, im Interview Russisch oder Deutsch zu verwenden. Russischsprachige Passagen werden hier aus Platzgründen nur in der Übersetzung wiedergegeben. Sowohl die Transkripte als auch die schriftlichen Reflexionen der Studierenden wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) analysiert.

Bisher liegen nur sieben transkribierte Interviews mit herkunftssprachlichen Lehramtsstudierenden vor. Da die mündlichen Befragungen die schriftlichen Reflexionen der Studierenden jedoch um wichtige Einblicke ergänzen, wurden sie in die Datenanalyse einbezogen.⁵

3.1 Sprachlernbiografisches

Die insgesamt 15 Lehramtsstudierenden wurden in Kasachstan, Kirgistan, Russland, der Ukraine und in Weißrussland geboren und sind im frühen Kindesalter mit ihren Eltern nach Deutschland migriert. Zwei Studierende wurden bereits in Deutschland geboren und sind ebenfalls bilingual aufgewachsen. Die Sprachlernbiografien ähneln sich im Sprachgebrauch, der auf wenige Kontaktpersonen in der Kernfamilie (Eltern, Großeltern) beschränkt ist. Mit den Geschwistern wird eher auf Deutsch kommuniziert und mit den Freunden – auch solchen mit russischsprachigem Hintergrund – sogar fast ausschließlich auf Deutsch. In den Interviews sprechen die Studierenden von häufig praktiziertem *Code Switching* in Gesprächen mit den russischsprachigen Eltern, die auch Deutsch verstehen. Ein Teil der Studierenden verfügt über Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht Russisch an einer deutschen Schule. Aber selbst diejenigen, die mehrere Jahre Russisch als Fremdsprache gelernt haben, besitzen dadurch nicht zwangsläufig mehr explizites Wissen über das Russische als ihre Kommilitoninnen:

Ab der 7. Klasse hatte ich bewussten Russischunterricht als Fremdsprache. Ich war aber oft unterfordert, weil der Lernprozess nicht für mein Niveau und Tempo konzipiert war. Die erarbeiteten Grammatiktabellen und sonstige grammatische Regeln nahm ich zur Kenntnis, löste die Aufgaben aber trotzdem nach Gefühl (Stud. 7, Sprachlernbiografie, 4. FS).

Ich musste nie lernen. Das war recht sinnlos für mich beziehungsweise die Art von Differenzierung, die ich erfahren habe, war grundsätzlich, dass ich einfach extra Aufgaben bekommen habe, die nicht großartig ausgewertet wurden beziehungsweise wenn dann Fehler waren, wurde dann wenig erklärt oder erläutert, wo die Fehler sind, sondern die wurden nur kurz angestrichen und ich habe dann trotzdem keinen Einblick in die Grammatik, in die Orthografie oder dergleichen erhalten, sondern ja, es waren halt nichtsdestotrotz Aufgaben, die relativ einfach gestellt waren (Stud. 3, 7. FS, #00:02:21-1#).

⁵ Um die Anonymität der Lehramtsstudierenden zu wahren, wird auf eine Zuordnung von Person, Geschlecht, Herkunftsland und Fächerkombination verzichtet. Stattdessen werden die untersuchten Personen durchnummeriert; bei Zitaten wird die Datenart und das Fachsemester zum Erhebungszeitpunkt sowie bei Interviewauszügen die jeweilige Zeitmarke angegeben.

Die russische Grammatik fällt mir im Vergleich [zur deutschen, GM] viel schwerer. Dies könnte daran liegen, dass ich im Russischunterricht die grammatischen Regeln nicht gefestigt habe, sondern Aufgaben nach meinem Bauchgefühl löste (Stud. 9, Sprachlernbiografie, 6. FS).

Reisen ins Herkunftssprachenland unternehmen die Studierenden in sehr unterschiedlicher Frequenz. Während einige versuchen, regelmäßig (zumindest einmal im Jahr) ein bis zwei Wochen die Verwandten zu besuchen, waren andere bereits seit vielen Jahren nicht mehr im Herkunftsland. Mehrfach berichten Lehramtsstudierende davon, dass es in ihrer späten Kindheit bzw. der Pubertät eine Phase gab, in der sie sich ganz von der russischen Sprache abgewendet haben. So schreibt eine Studentin, sie habe „als Kind keine Notwendigkeit darin gesehen, da ich mir nicht vorstellen konnte, wozu ich diese Sprache noch bräuchte, außer für die Kommunikation mit meinen Großeltern. Heute merke ich, dass dies ein großer Fehler war und ich diese Sprache sehr wohl brauche“ (Stud. 5, Sprachlernbiografie, 4. FS). Eine andere Studentin begründet ihre Distanzierung von der russischen Sprache in der Jugend damit, dass sie Stigmatisierung und Benachteiligung in der Schule entgehen wollte (Stud. 7, Sprachlernbiografie, 4. FS), eine weitere mit dem Bedürfnis, sich ihrer Umgebung anzupassen:

Als ich in die Schule kam, wurde ich alphabetisiert und sprach ausschließlich Deutsch. Russisch wurde regelrecht vernachlässigt. Meine Eltern sprachen zwar mit uns Kindern Russisch, aber es fiel uns leichter auf Deutsch zu antworten. Ich war nur gezwungen auf Russisch umzusteigen, wenn ich mit meinen Verwandten aus Russland sprach und das kam selten vor. In der Pubertät stellte ich mich besonders schwer mit meiner Erstsprache. Ich wollte durch und durch deutsch sein und versuchte meine Herkunft und somit auch meine Erstsprache aus meinem Alltag auszuschließen (Stud. 3, Sprachlernbiografie, 4. FS).

Im jungen Erwachsenenalter stellen mehrere Studierende Anzeichen von Sprachverlust in ihrer HS sowie Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache fest, die sie auf den längeren Nichtgebrauch der Sprache zurückführen, und äußern den Wunsch, die HS „wieder zu erlernen“. In den Interviews wurden die Studierenden gefragt, in welchen Kontexten sie momentan Russisch verwenden. Ihre derzeitige Sprachpraxis in der HS beschränkt sich oft auf Alltagsgespräche im engsten Familienkreis (manchmal auch nur mit einem Elternteil), wobei dieser Kontakt noch eingeschränkt ist, wenn das Studium nicht am Wohnort der Eltern stattfindet: „Leider habe ich jedoch gemerkt, dass ich, seitdem ich von zu Hause ausgezogen bin, viel weniger Russisch spreche“ (Stud. 6, Sprachlernbiografie, 4. FS).

Das Lesen in russischer Sprache ist vorwiegend auf die Rezeption von *WhatsApp*-Nachrichten mit den Familienangehörigen beschränkt, seltener wurden Beiträge in sozialen Netzwerken und in einem Fall Nachrichten im Internet oder Zeitungsartikel genannt: „Aber ich habe nicht so viel Zeit, dass ich jetzt ‚Krieg und Frieden‘ lese und deshalb: Wenn ich schon Leseverstehen trainiere sozusagen, dann mache ich das oft über Nachrichtentexte, also über Sachtexte“ (Stud. 2, 7. FS, #00:20:52-6#). Nur zwei Studierende (Stud. 4, 15) berichten, zurzeit Bücher auf Russisch zu lesen. Mehrere Studierende (Stud. 1, 2, 3, 5, 13, 14) äußern, dass das Lesen längerer russischsprachiger Texte zu mühsam und zeitaufwendig sei. Noch geringer fällt die Schreibpraxis der Studierenden aus: Hier werden *WhatsApp*-Nachrichten oft als einzige Textsorte genannt; einige HSL erwähnen zusätzlich noch Unterrichtsentwürfe für den schulischen Russischunterricht, wobei es sich dabei nicht um rein russischsprachige Texte handelt, sondern lediglich kurze Passagen mit konkreten Arbeitsanweisungen oder Vokabelerklärungen. Insgesamt bietet dieser Sprachgebrauch kaum Möglichkeiten des Ausbaus bildungssprachlicher Kompetenzen; ja, es scheint sogar fragwürdig, ob der aktuelle Sprachstand auf Dauer in dieser Form erhalten werden kann. In diesem Zusammenhang wird auch mehrfach beklagt, dass die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in der Slavistik überwiegend auf Deutsch und nicht wie bspw. in der Anglistik in der Zielsprache stattfinden (u.a. Stud. 1, 3), so dass die Studierenden wenig Möglichkeiten sehen, ihr Russisch außerhalb der wenigen Sprachpraxismodule zu verbessern.⁶

Interessant ist auch ein Blick auf die Studienmotive. Natalia Kurz (2015) hat in einer Interviewstudie in russischsprachigen Ländern aufgewachsene Lehramtsstudierende, Referendarinnen und bereits tätige Russischlehrpersonen zu ihrem beruflichen Selbstverständnis befragt und kommt zu dem Ergebnis, dass die Entscheidung der Befragten für das Lehramtsstudium Russisch in erster Linie aufgrund ihrer als gewinnbringendes Potenzial wahrgenommenen Russischkenntnisse erfolgt ist. Dies spiegelt sich auch in den genannten Gründen für die Studienwahl der Lehramtsstudierenden in dieser Studie wider: „Weil ich die Ressource, die ich hatte, also Russisch, nicht über Bord werfen wollte“ (Stud. 2, 7. FS, #00:03:31-0#).

Einige Lehramtsstudierende vertreten die Meinung, auf Grund ihres russischsprachigen Hintergrundes geeignete Russischlehrkräfte zu sein. Tatsächlich vertrat ich eine ähnliche naive Haltung vor dem Studium. Ich war

⁶ Dieses Problem scheint typisch für Slavistikinstitute in Deutschland zu sein: Da die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen sowohl von Lehramts- als auch Slavistikstudierenden, HSL und FSL besucht werden, sind die sprachlichen Vorkenntnisse in diesen Gruppen so heterogen, dass jeweils ein Teil der Studierenden rein russischsprachigen Veranstaltungen nicht folgen könnte. Diese Situation wird noch dadurch verschärft, dass man ein Slavistikstudium meistens und an manchen Universitäten sogar das Lehramtsstudium völlig ohne Vorkenntnisse in der Zielsprache beginnen kann.

der Ansicht, dass meine Vorkenntnisse ausreichen würden, um dem Studium mit wenig Aufwand folgen zu können. Bereits im ersten Semester durfte ich mich vom Gegenteil überzeugen lassen und erhielt Einsicht in die Tiefen der russischen Sprache. Diese Erfahrung zeigte mir meine Defizite auf und ich widmete mich danach der intensiven Aufarbeitung meines fehlenden Wissens [...] Zu Beginn vertrat ich die Meinung, dass ich als Herkunftssprecher sicherlich wenige Schwierigkeiten haben werde dieses Fach zu unterrichten und war mir zugleich der Gefahr der Überforderung durch SchülerInnen, die ebenfalls Herkunftssprecher sind, nicht bewusst (Stud. 3, 7. FS, Portfolio 2018: 8).

Das Studienfach wird jedoch auch gewählt, weil sich einige Studierende mit der Sprache identifizieren: „Für Russisch habe ich mich entschieden, weil es ein Teil von mir ist und weil ich darauf Lust hatte, in die Tiefen dieser Sprache einzudringen“ (Stud. 4, Sprachlernbiografie, 4. FS). Einige Herkunftssprecher/innen, die Russisch zusätzlich als Schulfremdsprache gelernt haben, nehmen in den Sprachlernbiografien bei der Begründung ihrer Studienwahl darauf Bezug, sei es aufgrund positiver Erfahrungen mit diesem Unterricht, in dem sie Mitschülern durch ihre Vorkenntnisse helfen konnten (Stud. 2, 7, 8, 9, 12), sei es wegen eher negativer Erlebnisse und dem Wunsch, diesen Unterricht selbst besser zu gestalten als ihre ehemaligen Lehrenden (Stud. 9, 10). Eine Studentin äußert ihr „Interesse, meine erste Muttersprache Russisch zu sichern und zu vertiefen“ und „wieder größeren Kontakt zum Russischen zu haben“ und sieht das Lehramtsstudium Russisch als Chance, dieses Ziel zu erreichen (Stud. 1, Sprachlernbiografie, 4. FS).

3.2 Reflektierte Sprachlernbedürfnisse

In Kap. 2 wurde bereits dargelegt, dass HSL andere Schwierigkeiten in der Anwendung der russischen Sprache als FSL aufweisen. Im Folgenden soll gezeigt werden, in welchen Bereichen die angehenden Lehrkräfte selbst Sprachlernbedarf bei sich wahrnehmen. Am häufigsten äußern sich die Herkunftssprecher/innen zur Lexik, Grammatik und Rechtschreibung:

Also oft, wenn ich spontan über etwas auf Russisch rede, fehlen mir zwischendurch so bestimmte Lexeme, bestimmte/ Wie jetzt gerade. Mir fehlt halt ein Wort und das könnte ich umschreiben, aber das würde mehr Leistung, kognitive Leistung, und Zeit in Anspruch nehmen, als wenn ich das im Deutschen umschreiben müsste [...] fehlt mir einfach der fachliche Wortschatz. Ich könnte jetzt nicht auf einer Konferenz über Politik, also das, was ich sogar studiere, einfach eine freie Rede halten, weil mir verschiedene Begriffe aus dem Latein oder aus dem Deutschen einfach nicht da sind. Und

bei so einer Konferenz könnte ich nicht einfach jedes zweite Wort umschreiben, sage ich jetzt mal (Stud. 2, 7. FS, #00:20:16-1#).

Also ich finde, Grammatik ist so ein Bereich, das bedarf stetiger Wiederholung. Immer wieder. Also wenn ich jetzt zum Beispiel mich jetzt, wie gesagt, im Bereich Kasus wohlfühle und sicher fühle, dann habe ich/ dann muss ich den vollendeten und unvollendeten Aspekt wiederholen. Und wenn ich das dann wieder kann, habe ich vielleicht das andere wieder vergessen.⁷ Und [...] man muss ja bedenken, dass man auch der Fachmann in dieser Sprache sein sollte für die Schüler. Und dementsprechend, ja, würde ich/ würde ich jetzt/ Ich glaube, da werde ich nie sagen können: „Ich bin komplett über alles erhaben“ (Stud. 3, 7. FS, #00:20:44-9#).

Also bei der Rechtschreibung sind viele Ausnahmen von Regeln mir zwar bewusst, aber ich bin unsicher, wie ich das dort dann schreibe. Also mir fällt nicht sofort die Regel ein. [...] Aber zum Beispiel das Weichheitszeichen bei der zweiten Person Singular oder wenn man einfach eine Infinitivform hat. Bei der Infinitivform //braucht// man das Weichheitszeichen. Bei der zweiten Person Singular kommt keins ran.⁸ Und da muss ich mir halt erstmal viele Gedanken machen: 'Wie schreibe ich das?'. Und da bin ich auch nicht immer hundert Prozent sicher, obwohl ich die Regeln beherrsche (Stud. 2, 7. FS, #00:25:10-1#).

In Bezug auf die schriftsprachlichen Kompetenzen beklagen mehrere HSL, dass das Lesen in russischer Sprache mühsam ist, da sie dafür viel Zeit benötigen (Stud. 2, 3, 12), so dass die meisten darauf verzichten, russische Bücher zu lesen. Bei den schulpraktischen Übungen fällt auf, dass die herkunftssprachlichen Studierenden häufiger Schwierigkeiten beim lauten Vorlesen haben, mehrfach stocken und sich viel korrigieren müssen. Eine Studentin berichtet, dass sie beim Schreiben zu lange überlegen muss. „Und das müsste einfach fließender sein“ (Stud. 3, 7. FS, #00:08:09-5#). Die Unsicherheiten in der schriftlichen Textproduktion betreffen nicht nur bestimmte Konventionen, wie man bspw. einen offiziellen Brief oder eine Rezension schreibt (Stud. 4, Interview, 9. FS), sondern auch die Orthografie, z.B. die Frage, wie die reduzierten Vokale geschrieben werden oder ob ein Weichheitszeichen gesetzt werden muss: „Ganz oft denke ich mir so: ‚Okay. Warum hier ein Weichheitszeichen?‘ Oder ich höre es dann einfach auch nicht raus, dass das weich

⁷ Die Beschreibung lässt vermuten, dass die Studentin dazu tendiert, grammatische Regeln auswendig zu lernen, ohne sie richtig verstanden zu haben, was die Grenzen dieser Strategie aufzeigt.

⁸ Das Gegenteil ist der Fall. Dieses Beispiel zeigt, dass zwar eine generelle Bewusstheit in Bezug auf das orthografische Phänomen vorliegt, die entsprechende Regel jedoch noch nicht verinnerlicht wurde.

klings“ (ebd., #00:20:42-8#). Insbesondere im Vergleich zu den Deutschkenntnissen schneiden die herkunftssprachlichen Kompetenzen schlechter ab:

Zu meiner Enttäuschung reichte die Sprachleistung [im Russischen, GM] nie bis auf das des deutschen Sprachniveaus. So teilten mir auch Verwandte in Russland mit, dass gelegentlich ein deutscher Akzent zu vernehmen ist bzw. mein Tempo darauf hinwies, dass Russisch nicht meine Muttersprache ist. Auch heute merke ich selbst, dass ich mich im Deutschen viel müheloser und spontaner ausdrücken kann, während ich im Russischen mir die Wörter erst vorher überlegen muss und es dadurch zum verzögerten Ausdruck kommt (Stud. 7, Sprachlernbiografie, 4. FS).

Die interviewten Studierenden wurden um eine Einschätzung ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen anhand der Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR, Europarat 2001) gebeten. Eine Studentin begründet ihre hohe Selbstevaluation (z.B. Wortschatz C2) damit, dass sie sich mit guten Fremdsprachenlernenden auf C1-Niveau vergleiche; da sie flüssiger und spontaner spreche und auch Jargon kenne, bewertet sie ihr Niveau entsprechend höher. Gleichzeitig gibt sie zu, dass es ihr schwerfalle, mit Menschen zu kommunizieren, die nur Russisch verstehen, da sie manchmal bestimmte russische Wörter vergesse und im Gespräch keine deutschen Wörter einstreuen könne (Stud. 4, 9. FS, #00:16:10-2#).

In der Fachliteratur werden häufig die begrenzten Registerkompetenzen von Herkunftssprechern thematisiert (vgl. u.a. Brehmer/Mehlhorn 2018: Kap. 3). Auch in den Interviews äußert sich eine Studentin dazu:

Vor einem halben Jahr oder so habe ich mit meiner Oma geskyppt. Und dann hat sie auch so nebenbei erwähnt: 'Naja, dein Wortschatz ist ja schon/ also dein Sprachniveau von den Wörtern, die du benutzt, ist jetzt schon nicht so gehoben'. Und da war ich so voll geschockt, als sie das gesagt hat. Aber sie hat dann erklärt, so wie sie es meinte eben, weil ich/ der/ der Kontakt mir fehlt. [...] Ja, also ich finde, das trifft definitiv zu. Weil man denkt dann von sich selbst: 'Ja, ich rede doch ganz gut'. Und dann, wenn man sich dann selbst von der Seite hören würde, würde das/ würde man sich selber wahrscheinlich denken: 'Ach du Scheiße!'⁹ Weil man ja //trotzdem// den Vergleich hat. Man versteht ja andere Leute, die höher reden ja auch, aber diese eigene Anwendung auf dem Niveau ist schon schwierig (Stud. 1, 7. FS, #00:15:31-2#).

⁹ Die Registerkompetenz ist auch im Deutschen ausbaubar, zumal die Studentin wusste, dass es sich hier um ein audiografiertes Interview für wissenschaftliche Zwecke handelt.

Eine andere Studentin (Stud. 3) räumt ein, dass sie mit ihrer Familie nur Umgangssprache spricht und nennt im Interview zwei konkrete russische Wörter aus einem niedrigeren Register als Beispiele, die sie statt der vorhandenen neutralen Begriffe verwendet hat, bis sie im Studium darauf aufmerksam gemacht wurde (Stud. 3, 7. FS, #00:10:02-0#). Diese Hinweise haben die Herkunftssprecherin einerseits für den Lernbedarf bezüglich ihrer Registerkompetenz sensibilisiert, andererseits auch stark verunsichert, so dass sie vor den folgenden Russischstunden in der Schule mehrfach bei der Dozentin nachfragt, ob bestimmte Wörter umgangssprachlich seien. In diesem Kontext wird auch thematisiert, dass der Studentin im Gespräch mit den Familienangehörigen eigene Fehler „nie“ auffallen:

Im privaten Kontext fallen sie mir nie auf. Da denke ich nie darüber nach. Ich rede, bevor ich denke. Ich glaube, im Schulkontext fällt es mir regelmäßig auf, weil dann fängst du an halt zu reflektieren. Und da überlege ich mir dreimal, was ich sage, wie ich es sage und verwirre mich dann praktisch mit meiner eigenen Fragerei so sehr, dass ich dann irgendwann ganz unsicher bin, was ich/ wie es eigentlich nun wirklich gesprochen wird [...] Also zu Beginn dachte ich immer: 'Ach Quatsch. Ich spreche gar nicht so falsch'. Und umso mehr ich mich mit der Sprache beschäftige, umso mehr erkenne ich, dass ich ziemlich viele Fehler mache (Stud. 3, 7. FS, #00:12:33-1#).

Aus den Unterrichtsentwürfen geht zudem eine Reihe fachlicher Defizite hervor, die den Studierenden trotz intensiver Vorbereitung nicht bewusst waren. So kommt eine Studentin bspw. bei der Semantisierung unbekannter Vokabeln, die die SuS lernen sollen, nicht auf die Idee, die im Lesetext flektierten Wörter zunächst auf ihre Grundform zurückzuführen (z.B. Nominativ Singular bei Substantiven, Infinitiv bei Verben). Dies wäre jedoch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die SuS die neuen Vokabeln richtig einprägen können.

Eine andere Studentin stellt die offizielle Anrede für ‚Frau‘ (russ. *gospoža*) + Familienname, die im familiären Alltag der Herkunftssprecherin verständlicherweise nicht vorkommt, im Unterricht pragmatisch falsch dar, indem sie die Schülerinnen anstelle einer Erklärung mit diesem Begriff anredet: *Zdravstvujte, gospoža Julia!* *Zdravstvujte, gospoža Franzi!* (Guten Tag, Frau Julia! Guten Tag, Frau Franzi!).

Eine Herkunftssprecherin fragte mich vor einer zu haltenden Russischstunde zum Thema Medien nach dem Unterschied zwischen den Wörtern *televizor* und *televidenie*. Ihr war zwar klar, dass beide Begriffe etwas mit Fernsehen zu tun haben, sie unterschied in ihrem Sprachgebrauch jedoch nicht zwischen dem Fernsehgerät und dem Fernsehen als Medium (d.h. dem abstrakteren Begriff) und konnte den Unterschied somit auch nicht den SuS erklären. Das Phänomen des begrenzten Lexikum-

fangs und speziell das Fehlen von präzisiertem Wortschatz wird auch in der Herkunftssprachenforschung thematisiert (vgl. Swender/Martin/Rivera-Martínez/Kagan 2014; Zyzik 2016).

Das zum Teil sehr geringe landeskundliche und kulturelle Wissen von Herkunftssprechern in Bezug auf russischsprachige Länder hängt vermutlich damit zusammen, dass sie in Deutschland aufgewachsen sind und ihr Bezug zum Herkunftssprachenland ein anderer ist als der der ersten Generation. Oft sind die Eltern fast die einzigen Auskunftspersonen, was nicht selten ein recht einseitiges Bild von russischsprachigen Ländern bei ihren Kindern nach sich zieht. In Bezug auf aktuell politische Themen zeigen sich die Kommilitonen, für die Russisch eine Fremdsprache darstellt, häufig informierter. Eine Studentin (Stud. 4), die bereits seit vielen Jahren nicht mehr in einem russischsprachigen Land war, vertritt die Auffassung, dass ihr kulturelles und landeskundliches Wissen von zu Hause für die Zwecke des Russischunterrichts ausreichend sei.

3.3 Unsicherheiten bei der Vermittlung im schulischen Russischunterricht

Es ist ein oft übersehener Vorteil von Lehrkräften, die die zu vermittelnde Zielsprache selbst als Fremdsprache gelernt haben, dass sie eigene Lernerfahrungen z.B. im Erwerb der zielsprachlichen Aussprache und Grammatik mitbringen, d.h. viele Lernschwierigkeiten aus eigener Erfahrung kennen und ihren SuS diesbezüglich gezielt weiterhelfen können. So betreffen die mit Abstand am häufigsten genannten Unsicherheiten der HSL explizites Wissen über die Struktur und Regeln der russischen Sprache:

Also alles, was inhaltlicher Natur ist, sozusagen wie Freizeitthematik und so weiter, das/ kommunikative Themen, das macht mir absolut kein Problem. Da kann ich auch spontan irgendwas so aus dem Ärmel zaubern. Alles, was so mit Grammatik zu tun hat oder mit Rechtschreibregeln, das habe ich nicht erhalten in meiner Ausbildung, also auch in der schulischen Ausbildung. Deshalb muss ich mir das immer/ Also da/ da kann ich nicht spontan sagen, warum so und so das ist (Stud. 2, 6. FS, #00:12:21-1#).

[...] ist mir immer mehr aufgefallen, dass ich grammatikalische Grundsätze nicht erklären kann. Obwohl ich fast immer die richtige Formulierung oder Endung weiß, kann ich sehr oft nicht erklären, weshalb diese richtig ist. Da ich später die Sprache unterrichten möchte, wäre es unglaublich unvorteilhaft, wenn ich solche Probleme nicht selbstständig lösen kann (Stud. 8, Sprachlernbiografie, 4. FS).

Insgesamt fühle ich mich sicher während des Unterrichts, wenn ich mit den Schülern spreche. Unsicherheit entsteht bei mir nur, wenn ich irgendwelche Informationen ergänzen soll, die nicht eingeplant waren, als ich die Stunde vorbereitet habe, wenn es da um Grammatik, irgendwelche grammatischen Strukturen geht. Wenn man etwas Neues ergänzen oder an die Tafel schreiben muss. Das ist das, wovor ich, nicht direkt, dass ich Angst habe, aber es beunruhigt mich, weil ich natürlich keine Fehler machen will (Stud. 1, 7. FS, #00:16:36-2#, Ü.: GM).

Während FSL aufgrund ihres fehlenden impliziten Wissens v.a. Unsicherheiten beim kommunikativen Unterrichten und in spontanen Situationen mit offenen Aufgabenstellungen aufweisen, zeigen sich HSL verunsichert bei der Vermittlung expliziter Regeln. Zuweilen misstrauen sie auch ihrer grammatischen Intuition. Stud. 3 (6. FS) schreibt in ihrem Praktikumsportfolio, dass sie sich während des Praktikums v.a. deshalb sprachlich sicher gefühlt habe, weil unter ihren SuS keine russischsprachigen Lernenden waren.

Dennoch gab es einige Situationen, bei denen ich etwas verunsichert war. Damit die SchülerInnen meinen Ausführungen folgen konnten, gab ich mir viel Mühe langsam und deutlich zu sprechen. Dadurch hatte ich mehr Zeit, meine Sätze genauer zu formulieren und diese zu reflektieren. In diesen Momenten kamen des Öfteren Zweifel auf, ob ich die richtigen Deklinationsendungen gebrauche oder ob die Aussprache korrekt ist. [...] Ähnlich erging es mir hinsichtlich der Orthografie und Grammatik. Als Herkunftssprecherin wende ich die Grammatik intuitiv an, in der Mündlichkeit treten daher eher selten Probleme auf. Auffällig werden die Schwachpunkte, einschließlich orthografischer Fehler, erst in der schriftlichen Anwendung der Zielsprache (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 25).

Durch die Unterrichtspraxis sind dieser Studentin ihre verdeckten Sprachschwierigkeiten selbst aufgefallen. Sie berichtet, dass sie im Laufe des vierwöchigen Blockpraktikums im freien und spontanen Sprechen „ungehemmter“ wurde und bewertet ihre Erfahrungen in der Retrospektive positiv: „Auch wenn mir diese Situation zu Anfang unangenehm erschien, bin ich heute sehr dankbar für diese Erfahrung, da ich dadurch gezwungen war, mich intensiver mit meinen sprachlichen Fehlern auseinanderzusetzen und an diesen zu arbeiten“ (Stud. 3, ebd.).

[...] hinsichtlich der Erklärung grammatischer Regeln oder auch Aussprachephänomene sehe ich bei meinen vorhandenen Kompetenzen Entwicklungspotential. Ich muss lernen, die Grammatik schülerfreundlicher und dementsprechend einfacher zu vermitteln (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 29).

Ich muss zugeben, dass ich mich vorher kaum mit dem russischen Verbalaspekt oder mit den präfigierten Verben der Bewegung beschäftigt habe und vor allem auch nicht wusste, wie man sie am besten den Schülern beibringt (Stud. 4, 8. FS, BP 2018: 31).

Die Vermittlung von Aussprachephänomenen habe ich während meines Praktikums nicht durchgeführt. Ich habe die SchülerInnen zwar korrigiert, wenn z.B. die Betonung falsch war, und auf die Beachtung der Betonungsstriche verwiesen, aber das schließt auch schon meinen Erfahrungsschatz ab. In diesem Bereich sehe ich starken Nachholbedarf für mich. Ich vermute, dass ich den SchülerInnen die Aussprachephänomene nicht ausführlich genug erläutern könnte (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 29).

Aus den Unterrichtsentwürfen und Reflexionen zu einzelnen gehaltenen Unterrichtsstunden ist ersichtlich, dass grammatische Phänomene z.T. inhaltlich falsch erklärt oder Sprachvergleiche fehlerhaft durchgeführt wurden, ohne dass es den Lehramtsstudierenden selbst aufgefallen wäre, z.B.

Das ist der 5. Fall im Russischen, welcher sich Instrumental nennt. Den verwendet man, wenn man sagen möchte, mit wem ich etwas gemacht habe [...]. In der deutschen Sprache verändert sich nichts, wenn man sagt 'mit Papa', 'mit Mama', 'mit Katja' usw. Jedoch im Russischen und das wollen wir uns genau anschauen (Stud. 5, 6. FS, Unterrichtsentwurf 2018: 29).¹⁰

Tatsächlich verlangt die Präposition ‚mit‘ im Deutschen den Dativ, was man u.a. am Artikel ablesen könnte (mit *dem* Papa, mit *der* Mama). Mit diesem Hintergrundwissen hätte man einen erfolgreichen Sprachvergleich durchführen und den SuS zeigen können, dass nach Präpositionen sowohl im Deutschen als auch im Russischen Deklination erforderlich ist, nur eben zuweilen mit unterschiedlichen Kasus. Die mehrfach thematisierten Unsicherheiten bei der mündlichen Fehlerkorrektur während der schulpraktischen Übungen stehen ebenfalls im Zusammenhang mit fehlendem expliziten Wissen:

Mitunter muss ich das aktive Zuhören hinsichtlich der grammatischen Merkmale schulen. Ich habe festgestellt, dass manche Fehler von mir überhört werden. Eine der Ursachen ist, dass ich auf eine bestimmte Lösung warte, welche ich bereits in meinem mentalen Gedächtnis hinterlegt habe und bei der Schüleräußerung nicht genau zuhöre, sodass ich es als korrekt ansehe. Kurz gesagt, ich höre in diesem Moment das, was ich hören will (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 27).

¹⁰ Die Unterrichtsentwürfe sind Teil des Praktikumsportfolios im Blockpraktikum (BP).

Beim Korrigieren von Fehlern der SuS fühle ich mich noch relativ unsicher, da ich nicht weiß, wann der passende Zeitpunkt dafür ist, welche Fehler unbedingt berichtigt werden müssen und welche Fehler man durchgehen lassen muss. [...] weiß ich nicht, ob man jeden Fehler berichtigen und auch erklären muss, weshalb der von dem Schüler verwendete Satz unkorrekt war (Stud. 5, 6. FS, BP 2018: 39).

In meinem Praktikum hatte ich folgendes Problem. Ein Herkunftssprecher hat in einem kurzen Vortrag, seine Schule vorgestellt. Er hat viele extra Informationen eingebaut. Dabei machte er viele Fehler, indem er z.B. die Kasusbestimmungen nicht richtig vollzogen hat oder falsche Wortendungen verwendet. An dieser Stelle wusste ich nicht, auf welche Fehler ich genau eingehen muss und ob ich meine Korrektur begründen soll. [...] Für das Berichtigen muss ich erklären, an welcher Stelle genau dieser Fehler aufgetreten ist. Beim Zuhören mache ich mir allerdings zu viele Gedanken über die Richtigkeit der Aussage und schenke dabei dem Umfeld des Wortes zu wenig Beachtung. An dieser Stelle besteht bei mir Verbesserungspotenzial [...] Oft neige ich dazu nur die positiven Seiten des Feedbacks zu erwähnen und verdränge die negative, aber jedoch wichtige Seite des Feedbacks (Stud. 5, 6. FS, BP 2018: 39–40).

Die Unsicherheiten betreffen nicht nur das ausgewogene Maß zwischen dem Nicht-eingreifen und Korrigieren, d.h. *ob* in einer bestimmten Situation korrigiert werden soll, sondern vor allem auch das *Wie* der Korrektur. Häufig scheinen Korrekturen aufgrund dieser Unsicherheiten ganz vermieden zu werden. Es ist sehr auffällig, dass Herkunftssprecher/innen in der Lehrerrolle wesentlich seltener korrigieren als muttersprachliche oder auch fremdsprachige Lehrpersonen. Aus den Nachbesprechungen ergibt sich, dass sie die Fehler – im Gegensatz zu ihren hospitierenden Kommilitonen – entweder nicht bemerkt haben oder unsicher waren, wie sie die korrekte Variante erklären könnten. Im Bereich der russischen Aussprache werden für Fremdsprachenlernende typische Abweichungen wie falsche Betonung oder fehlerhafte Aussprache einzelner Laute durchaus wahrgenommen, nicht jedoch die übermäßig reduzierte und undeutliche Artikulation von herkunftssprachlichen SuS, die eine Art Vermeidungsstrategie darstellt.¹¹ Auch bei der Analyse schriftlicher Schülerarbeiten, für die den Studierenden mehr Zeit zum Nachdenken zur Verfügung steht, zeigt sich die in der Herkunftssprachenforschung (u.a. von Polinsky

¹¹ Die Flexionsendungen enthalten morphologische Informationen zu Genus, Numerus und Kasus, die für die grammatische Interpretation der Äußerung notwendig sind. Werden diese Endungen übermäßig reduziert, sehr leise gesprochen oder ganz ‚verschluckt‘, erschwert das das Verständnis der betreffenden Äußerung.

2015) beschriebene Tendenz, dass Herkunftssprecher/innen vermehrt auch ungrammatische Sätze akzeptieren. Diese Aspekte werden in den Reflexionen der Studierenden kaum angesprochen und sind vermutlich vielen HSL nicht bewusst.

3.4 Strategien im Umgang mit Defiziten

Bis auf eine Studentin, die aufgrund einer hohen Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Kompetenzen keine Notwendigkeit sieht, ihr Russisch weiter zu verbessern, da sie der Meinung ist, sie müsse nicht reden wie ein russischer Nachrichtensprecher (Stud. 4, Interview, 9. FS), äußern alle Lehramtsstudierenden den Wunsch, ihre HS zu erhalten und weiter auszubauen. Nicht bei allen führt dieser Wunsch jedoch zu konkreten Lernaktivitäten.

Vermeidungsstrategien wie leises oder sehr schnelles Sprechen und das ‚Vernuscheln‘ von Flexionsendungen sind nicht nur bei SuS, sondern auch bei Lehramtsstudierenden zu beobachten: „Hastiges und undeutliches Sprechen kann den Anschein der Aufregung oder Verunsicherung erwecken. Das kann wiederum die Autorität einer Lehrperson beeinflussen“ (Stud. 3, 6. FS, BP). Herkunftssprecher/innen, die im familiären Kontext nach eigenen Aussagen oft zum *Code Switching* neigen, wechseln auch bei der Unterrichtssprache schnell vom Russischen in die dominante Sprache Deutsch, wobei dieses Verhalten auch bei FSL zu beobachten ist.

Während der ersten Unterrichtsversuche der Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Übungen sind bei Tafelanschriften gehäuft orthografische Fehler, auch in Wörtern des Grundwortschatzes, zu beobachten, die zum Teil auch den SuS auffallen. Manche HSL verzichten daher darauf, überhaupt etwas spontan an die Tafel zu schreiben, was eine weitere Vermeidungsstrategie darstellt.

In ihren Sprachlernbiografien verweisen die Studierenden bei der Nennung von Sprachlernaktivitäten häufig auf einen in Zukunft anstehenden Auslandsaufenthalt, von dem sich manche automatisch einen sprachlichen Kompetenzzuwachs erhoffen (Stud. 13). Dabei handelt es sich um eine subjektive Überzeugung, die wissenschaftlich in dieser Form nicht haltbar ist (vgl. Krings 2019). Ein Verschieben auf später stellt eine Vermeidungsstrategie dar, insbesondere wenn der geplante Aufenthalt zur inneren Beruhigung dient, weil zum aktuellen Zeitpunkt wenig unternommen wird, um die eigenen Sprachkompetenzen auszubauen (vgl. Mehlhorn 2009).

Einige Studierende setzen sich während des Praktikums intensiv mit ihren Defiziten auseinander: „Im Praktikum musste ich viel Zeit in die Vorbereitung meiner Unterrichtsstunden investieren, damit ich beim spontanen Schreiben an der Tafel keine Fehler machte“ (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 25). Eine intensive Vorbereitung ist die

am häufigsten von den Studierenden erwähnte Strategie, um ihre Wissenslücken zu beseitigen:

Beim Unterrichten achtete ich darauf, klare und verständliche Arbeitsanweisungen zu erteilen. Jedoch musste ich lernen, dass es durchaus eine subjektive Wahrnehmung sein kann, was ich als Lehrkraft als klar und verständlich betrachte. Einerseits liegt es darin begründet, dass die SchülerInnen meinen Wortschatz nicht verstanden haben, andererseits traten Situationen auf, in denen ich die Annahme vertrat, dass meine Aufgabenstellung eindeutig war, die SchülerInnen jedoch einen Weg fanden, sie anders zu interpretieren (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 26).

Vier der 15 befragten Studierenden (Stud. 2, 3, 9, 10) nutzen gezielt Gelegenheiten, über die im Studium vorgeschriebenen Praktika hinaus zusätzlich Russisch zu unterrichten, wobei die Studierenden selbst HSL unter ihren SuS haben:

Das ist bestimmt unsere vierundzwanzigste Stunde jetzt gewesen. Und natürlich nimmt man auch sehr viel mit. Vor allem, was Grammatik angeht, weil das/ die sind halt gen/ Die Kinder sind genauso, wie wir damals waren. Die haben zwar/ Die können sprechen. Die können verstehen vor allem, aber sie können nicht erklären, warum jetzt diese Kasusform ist oder //warum// das diese Endung hat. Und das vermitteln wir. Und um das zu vermitteln, muss ich das können. Das heißt, jedes Mal, wenn ich mal so/ mich darauf vorbereite, dann verstehe ich das ja. Muss ich ja erstmal selber verstehen (Stud. 2, 7. FS, #00:23:52-6#).

Jede Woche einen Stundenentwurf vorbereiten, wo man sich mit vielen grammatischen Aspekten, auch dementsprechend mit dem Schreiben, mit der Rechtschreibung etc. auseinandersetzt, finde ich, ist schon eine Übung, weil das ist ja nicht nur, dass ich einen Stundenentwurf erstellt habe und die Schüler dann beriesele, sondern ich setze mich ja intensiv damit auseinander, um selber zu verstehen, was ich gerade vermitteln möchte (Stud. 3, 7. FS, #00:18:48-3#).

Darüber hinaus beschreiben die Studierenden, wie sie sich intensiv mit dem Stundenthema auseinandersetzen und versuchen, ihrem Expertenstatus gerecht zu werden, Wissenslücken zu beseitigen und Fragen von SuS zu antizipieren:

Ich habe mich zwar an Grammatikheften, welche die SchülerInnen gebrauchen, orientiert, jedoch nicht ausschließlich. Tiefgreifende Zusammenhänge erschloss ich mir aus Grammatiken, welche für den universitären Gebrauch geeignet sind. Die Kompetenz zur Vermittlung der Schulgrammatik würde ich sehr gerne stärker ausprägen (Stud. 3, 6. FS, BP 2018: 29).

Bevor ich ein [sic!] Unterricht halte, muss ich mich sehr gut auf das Thema vorbereiten. Da ich an der Schule in Deutschland kein [sic!] Russischunterricht hatte, sind mir zwar viele grammatische Aspekte bekannt, jedoch kann ich diese nicht begründen bzw. erklären. Deswegen ist eine Vorbereitung und eine Auseinandersetzung mit dem Thema bei der Unterrichtsvorbereitung notwendig. Ich muss mir praktisch im Vorfeld selbst das Thema aneignen, bevor ich es unterrichten kann. [...] Durch mein Studium und meine Praktika lerne ich viele neue Sachen dazu, welche mir den Umgang mit der russischen Sprache erleichtern. Eine gewisse Unsicherheit bzw. Angst besteht jedoch trotzdem. Es könnte immer eine unerwartete Schülerfrage kommen, welche ich nicht beantworten kann. Ich hoffe, dass sich die Angst mit dem Zuwachs an Wissen und den zunehmenden Erfahrungen legen wird (Stud. 5, 6. FS, BP 2018: 39).

Eine Studentin, die sich akribisch auf den Unterricht vorbereitet, empfindet das Praktikum aufgrund der intensiven Vorbereitung als sehr anstrengend:

Ich war am Ende des Praktikums richtig ausgelaugt und ich denke, dass ich mit dem gleichen betriebenen Arbeitsaufwand diesen Beruf nicht sehr lange ausüben könnte. Dadurch, dass ich nie Russisch als Fremdsprache gelernt habe, habe ich sehr viel Zeit in Selbststudium investiert. Ich bin jeden einzelnen Unterrichtsschritt im Kopf durchgegangen und habe mir hypothetische Fragen an mich gestellt und mich diesbezüglich auch vorbereitet und mir viele Grammatikübersichten angeschaut und verinnerlicht. [...] Ich habe mir oft mögliche Schülerfragen ausgedacht und sie versucht, verständlich zu erklären (Stud. 4, 8. FS, BP 2018: 31).

Sie reflektiert darüber, wie sie mit dem empfundenen Stress in Zukunft umgehen kann: „Ich denke, trotz der wirklich positiven Rückmeldungen meiner beiden Lehrerinnen [...] muss ich für mich einige Sachen ändern, damit ich mich nicht so ‚fertig‘ mache“. Eine erwähnte Möglichkeit ist zu „akzeptieren, dass es normal ist, jetzt schon nicht alles zu können und Zweifel bezüglich des Unterrichtsentwurfes zu haben“ (ebd.).

Zum Teil wird der Angst vor Fehlern mit Transparenz und einem konstruktiven Umgang mit Fehlern im Unterricht begegnet. So berichtet Stud. 3 (6. FS) in ihrem Praktikumsportfolio, dass sie sich bei den SuS entschuldigt habe, nachdem ein orthografischer Fehler auf dem verteilten Arbeitsblatt aufgefallen sei. Sie reflektiert, dass sie zu ihren Fehlern stehen müsse, um ein offenes Verhältnis zu den SuS aufrechtzuerhalten. Eine weitere Strategie der konkreten Auseinandersetzung mit erkannten Schwächen erläutert Stud. 3 mit der Bemühung, „den Aussagen der SchülerInnen aufmerksam zu folgen und entsprechend zu reagieren“ (ebd.). Eine andere

Studentin betont, dass sie aus der gezielten Beobachtung erfahrener Lehrkräfte lernt und versucht, sich von ihnen viel ‚abzuschauen‘ (Stud. 4, 8. FS, BP).

Verbreitete Strategien der Herkunftssprecher/innen bei sprachlichen Unsicherheiten bestehen zudem darin, Familienangehörige (Eltern, Großeltern) nach der richtigen sprachlichen Form zu fragen oder diese im Internet zu suchen. Einige HSL haben zudem die Absicht, mehr auf Russisch zu kommunizieren oder auch ins Zielsprachenland zu fahren (Stud. 1, 2, 9, 10, 13). Eine Studentin schreibt dazu in ihrer Sprachlernbiografie: „Zu guter Letzt steht auch mein Auslandssemester vor der Tür. Durch den Kontakt mit den Einheimischen im Land lernt man, denke ich, immer noch am besten“ (Stud. 13, Sprachlernbiografie, 4. FS).

In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass HSL und FSL sehr unterschiedliche Bedürfnisse bei der Verbesserung ihrer Russischkompetenzen aufweisen und wie die Lehramtsstudierenden mit Russisch als HS ihren Lernbedarf selbst einschätzen. Im Folgenden sollen daraus Implikationen für die Sprachausbildung mit HSL an Hochschulen abgeleitet werden.

4 Konsequenzen für die universitäre Sprachpraxisausbildung

Die sprachlichen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften sind Teil ihrer Professionalität. In der Berufspraxis werden an sie sehr hohe sprachliche Anforderungen gestellt. So müssen sie u.a. geschriebene Texte von SuS einschätzen und diese kriteriengeleitet bewerten können, selbst sprachliches Vorbild sein usw. Im schulischen Russischunterricht können sie mit russischsprachigen Lernenden konfrontiert sein, die selbst über hohe Sprachkompetenzen verfügen und ggf. sogar bessere Inputbedingungen beim Spracherwerb als ihre Lehrkraft hatten, z.B. wenn sie einen Teil ihrer Schullaufbahn in einem russischsprachigen Land verbracht haben (sog. *late arrivals*). Es ist daher nicht sinnvoll, wenn sich angehende Russischlehrkräfte mit Slavistikstudierenden vergleichen oder mit Kommilitonen, die die Zielsprache weniger flüssig beherrschen. Letzten Endes werden sie ihren Beruf nur dann erfolgreich und mit Freude ausüben können, wenn sie in allen sprachlichen Bereichen souverän sind und keine Fragen oder Korrekturen ihrer SuS fürchten müssen.

In der Studienberatung und den Sprachpraxisveranstaltungen sollte den Studierenden verdeutlicht werden, dass ein Auslandsaufenthalt nicht automatisch zu sprachlichen Kompetenzzuwächsen in der Zielsprache führt, schon gar nicht in den Bereichen Grammatik und Schreiben. Der aktuelle Forschungsüberblick zu den Effekten von Aufenthalten im Zielsprachenland von Krings (2019) belegt vielmehr, dass dadurch in erster Linie das Sprechen und hier insbesondere die Sprechflüssigkeit

(*fluency*) gesteigert werden kann, während die Ergebnisse in anderen Teilkompetenzen vergleichsweise gering ausfallen (160). Darüber hinaus gibt es immense individuelle Unterschiede bei den Lernzuwächsen durch Aufenthalte im Zielsprachenland: Es profitieren v.a. diejenigen Studierenden, die über geeignete Lernstrategien verfügen, viel aus eigenem Antrieb lesen und sich bietende Lerngelegenheiten – auch bereits vor dem Auslandsaufenthalt – zielstrebig und intensiv nutzen (165), kurz gesagt, Studierende mit einem hohen Grad an Lernerautonomie. Zudem kann man davon ausgehen, dass Besuche von Verwandten in erster Linie diejenigen Kompetenzen stärken, die bei vielen HSL ohnehin gut ausgeprägt sind: Hörverstehen, Sprechen und Grundwortschatz, während der familiäre Alltag wenig Gelegenheiten zur Erweiterung grammatischer, orthografischer und pragmatischer Kompetenzen in formellen Kontexten bietet. Für den gezielten Ausbau der Schrift- und Bildungssprache sind daher ein Studienaufenthalt oder ein Berufspraktikum im Zielsprachenland geeigneter.¹²

Nicht an jedem Slavistikinstitut und an jedem Sprachenzentrum ist es aus kapazitären Gründen möglich, für die Studierenden separate Russischkurse für FSL und HSL anzubieten, obgleich diese äußere Differenzierung aufgrund der unterschiedlichen Lernbedürfnisse beider Gruppen sinnvoll wäre.¹³ Bekanntermaßen beeinflusst der selbst erlebte Unterricht die Art und Weise, wie Lehrkräfte später unterrichten. Auch aus diesem Grund ist es wünschenswert, dass Lehramtsstudierende in ihrer universitären Ausbildung Sprachpraxisveranstaltungen besuchen können, in denen gezielt zwischen Studierenden mit verschiedenen Lernbedürfnissen differenziert wird. Im Folgenden werden daher methodisch-didaktische Vorschläge für Russischkurse in gemischten Lerngruppen unterbreitet, wobei hier die Lernbedürfnisse der HSL im Zentrum stehen.

¹² Krings (2019: 161) zufolge deuten die vorliegenden Befunde der *language learning abroad*-Forschung darauf hin, „dass das Schreiben diejenige Teilkompetenz ist, die am wenigsten ‚automatisch‘ von einem Auslandsaufenthalt profitiert und die im Zweifelsfall genauso gut, wenn nicht sogar besser in einem rein institutionellen Lernumfeld entwickelt werden kann“.

¹³ Seit 2014 ist eine Zertifizierung herkunftssprachlicher Kenntnisse für die Niveaustufen UNICert® I bis UNICert® III möglich; das entspricht den GeR-Stufen B1 bis C1. Die Spezifik des UNICert® für Herkunftssprachen ermöglicht eine reduzierte Form der Ausbildung z.B. mit einem Fokus auf schriftlichen Kompetenzen oder wissenschaftliches Schreiben, so dass sich der Unterricht auf die speziellen Bedürfnisse der Herkunftssprecher/innen konzentrieren kann (zum UNICert®-Zertifizierungsprogramm Russisch als HS an der Hochschule Landshut vgl. Osterkorn in dieser Ausgabe). Es bleibt zu wünschen, dass mehr philologische Studiengänge und Sprachenzentren Kurse für Fortgeschrittene in HS wie Russisch, Türkisch und Polnisch anbieten, um den Studierenden den Ausbau ihrer biografisch bedingten Kompetenzen zu ermöglichen.

4.1 Vermittlungsansätze für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Die bisherige Forschung zur Grammatikvermittlung in gemischten Gruppen zeigt, dass Methoden und Materialien, die ursprünglich für FSL konzipiert wurden, für HSL wenig geeignet sind, da sie eine gewisse Erfahrung mit dem Lernen von Sprache als formalem System, explizites Sprachwissen und metalinguistische Bewusstheit voraussetzen (Zyzik 2016: 25–26). Dagegen sind Prinzipien und Aktivitäten zur Vermittlung von fremdsprachigem Wortschatz durchaus auf den Unterricht mit HSL übertragbar, da lexikalisches Wissen weitgehend explizit ist (ebd.: 29). Die Aufmerksamkeit der Studierenden sollte v.a. auf weniger frequentes Vokabular gelenkt werden. Statt einfach mehr Wörter zu lernen, sollte eine auf HSL zugeschnittene Lexikvermittlung die Tiefe des Wortschatzwissens verbessern, da die Fähigkeit, ein Wort produktiv zu verwenden, mehr Wissensebenen als nur die primäre Verbindung von Form und Bedeutung umfasst. Dazu gehört auch Wissen über Wortbildung und wie die Teile eines Wortes zueinander in Beziehung stehen. Da Nominalisierungen abstrakte und komplexe Konzepte ausdrücken, die kennzeichnend für Bildungssprache sind, könnten die HSL sich abgeleitete Formen und Wortfamilien bewusst machen, indem sie bspw. abstrakte Substantive von Adjektiven und Verben bilden oder abstrakte Begriffe diesen Wortarten zuordnen. Dabei könnten die Lernenden ihr Wissen über Wortfamilien erweitern, Derivationsmorphologie als Mittel zur Bildung neuer Wörter entdecken und ihre metalinguistische Bewusstheit entwickeln.

Die Fokussierung auf grammatische Formen sollte aus kommunikativen Bedürfnissen heraus erfolgen, d.h., dass die Bedeutung im Vordergrund steht, so dass die HSL Grammatik als Mittel zur Herstellung von Bedeutung wahrnehmen können. Diese Konzeptualisierung von Grammatik ist kompatibel mit einem inhalts-, handlungs- und aufgabenbasierten Ansatz, in dem die Lehrkraft auf das reagiert, was die HSL ausdrücken wollen, und verspricht eher Erfolg als eine Sammlung von abstrakten Regeln (vgl. Zyzik 2016: 33).

Da Herkunftssprecher/innen durch den Spracherwerb unter den Bedingungen begrenzten Inputs und die eingeschränkten Verwendungskontexte der HS meist nicht ausreichend für Unterschiede zwischen der informellen (meist mündlichen) Alltagssprache und einer am Standard orientierten Schriftsprache sensibilisiert sind, sollten Normfragen, z.B. welche sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in einer bestimmten Kommunikationssituation angemessen sind, eine wichtige Rolle im Unterricht spielen. In funktionaler Hinsicht können HSL insbesondere in informellen Situationen kommunizieren, die vorhersagbare, ihnen bekannte Themen aus dem Alltag und persönliche Erfahrungen umfassen. Trainiert werden sollten jedoch v.a.

Themen, die eine abstraktere Perspektive verlangen, z.B. Diskussionen, in denen Argumente hervorgebracht und eine Meinung vertreten werden muss.

Da HSL lernen müssen, bereits bekannte lautliche Formen gezielt mit der passenden Schriftform zu verbinden, muss den Phonem-Graphem-Korrespondenzen und Rechtschreibregeln sowie der expliziten Vermittlung grammatischer Endungen mehr Zeit gewidmet werden. Zum Üben und zur (Selbst-)Überprüfung bieten sich verschiedene Formen von Diktaten an (vgl. Osterkorn in diesem ZIF-Themenschwerpunkt). An die interne Grammatik und das implizite Wissen der HSL können Kursleiter/innen im Russischunterricht an der Hochschule anknüpfen und grammatische oder auch orthografische Regeln im Sinne des entdeckenden Lernens gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten. Dies wäre insbesondere für Lehramtsstudierende von Vorteil, die diese Regeln zunächst verstehen müssen, um sie später selbst vermitteln zu können.

Kontaktsprachliche Phänomene wie Entlehnungen aus dem Deutschen und Sprachmischungen sollten als Anlass zur Sprachreflexion dienen. In schriftlichen Textproduktionen der HSL sollten solche Elemente markiert und kommentiert werden und als Ausgangspunkt für die schriftliche Überarbeitung der Texte dienen. Ein individuelles Feedback zur Berichtigung zeigt den Lernenden, welche Formen korrekt sind und sorgt für größere Sicherheit bei der Sprachproduktion.

In den Russischunterricht sollten gezielt pragmatische Lernziele einbezogen werden. Auch mündliche Kommunikation in offiziellen Situationen (einschl. des Sitzens und der Anrede mit Vor- und Vatersnamen) sollten geübt werden. Die Anbahnung von Registerkompetenz in der HS kann über Vergleiche mit dem Deutschen erfolgen, da die HSL stilistische Unterschiede auf Deutsch, etwa zwischen *Klamotten* und *Kleidungsstücken*, besser einschätzen können. Generell sollten HSL auf ihre Abweichungen von einem standardsprachlichen Register hingewiesen und für die Wirkungen dieser Formen auf muttersprachliche Rezipienten sensibilisiert werden. Registerkompetenz kann darüber hinaus durch den Vergleich von Paralleltexten und gezielte Wörterbucharbeit geschult werden.

Viele Herkunftssprecher/innen verfügen über Sprachmittlungserfahrungen aus ihrem Alltag, z.B. durch das informelle Dolmetschen für Familienangehörige mit schlechteren Deutschkenntnissen (vgl. Burkhardt/Mehlhorn/Yastrebova 2018: 80). Im Russischunterricht können sie daher anspruchsvolle Aufgaben zur kommunikativen Sprachmittlung übernehmen, bspw. das Anfertigen von Notizen während der mündlichen Sprachmittlung, das Dolmetschen in formellen Situationen sowie Aufgaben zur schriftlichen Sprachmittlung (Zusammenfassen, sinngemäßes Übertragen) von Texten mit bildungssprachlichen Strukturen.

Einige in der US-amerikanischen Fachliteratur beschriebenen Vermittlungsprinzipien für die Arbeit mit HSL (vgl. u.a. Brinton/Kagan/Bauckus 2008) sind auch auf den Kontext an deutschen Hochschulen übertragbar. Dazu gehören eine *Top down*-Unterweisung, die gezielt das Vorwissen und die vorhandenen Kompetenzen in der HS nutzt, verständnisvolles und soziolinguistisch angemessenes Feedback sowie differenzierte, lernerzentrierte Vermittlungstechniken, die zwischen Inhalt, Prozess und Produkt des Lernens unterscheiden (vgl. Beaudrie/Ducar/Potowski 2014: Kap. 4). Wenn die HSL bereits über grundlegenden Wortschatz und frequente Formen verfügen, können linguistisch-systematische Kriterien der Progression greifen, wobei weiterhin lernpsychologische Kriterien, d.h. die Anordnung des Stoffs vom Einfachen zum Komplexen bzw. vom Bekannten zum Neuen, zur Anwendung kommen sollten. Das gestattet einen sog. *macro approach* (Kagan/Dillon 2001), d.h. bspw., dass im Unterricht mit HSL ein Zugang über das Konzept des jeweiligen grammatischen Phänomens erfolgen kann und nicht so kleinschrittig vorgegangen werden muss wie bei FSL. Dieser *macrobased approach* geht von den Kompetenzen aus, die die HSL bereits gut beherrschen, und erweitert sie in Richtung ihres Lernbedarfs:

- vom Hörverstehen zum Leseverstehen,
- von gesprochener Sprache zu geschriebener Sprache,
- von Alltagssprache zu weiteren Registern und Bildungssprache,
- von täglichen „real-life“-Aktivitäten zu Aktivitäten im Klassenzimmer,
- von der Lebenswelt der HSL (z.B. in Bezug auf ihre Identität und Gruppenzugehörigkeit) hin zu konkreten Unterrichtsinhalten (vgl. Carreira 2016: 130).

Binnendifferenzierung zwischen HSL und FSL oder zwischen unterschiedlich leistungstarken Studierenden ist v.a. dann gut umsetzbar, wenn es verbindende Elemente (etwa ein gemeinsames Thema, einen konkreten Text) gibt, mit dem sich die gesamte Gruppe beschäftigt, wobei Umfang und Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, eingesetzte Sozialformen, Medien und Hilfen für verschiedene Lernende durchaus unterschiedlich sein dürfen. Wichtig ist es, nach differenzierenden Maßnahmen in der Sicherungsphase die Ergebnisse der verschiedenen Zielgruppen wieder zusammenzuführen, zu moderieren und zu kommentieren. So ist es denkbar, dass die Lerngruppe an einem gemeinsamen Thema arbeitet, FSL und HSL jedoch verschiedene Versionen von Arbeitsblättern, unterschiedlich komplexe Aufgabenstellungen oder auch verschiedene Textversionen zum selben Thema erhalten, bspw. umfangreichere authentische Texte für HSL und gekürzte, didaktisierte Texte für FSL. Beim Üben des Hör- und Hörseh-Verstehens können FSL Aufgaben zum globalen und selektiven Hören z.B. in Form von Multiple Choice- oder Ja/Nein-Fragen erhalten, während HSL gebeten werden, während des Hörens gezielt Notizen anzufertigen, um den Inhalt im Anschluss mündlich oder schriftlich wiederzugeben.

Auch das Heraushören grammatischer Informationen und das Füllen entsprechender Lücken mit Flexionsendungen wäre ein anspruchsvoller Hörauftrag für HSL, während FSL denselben Text mit Lexiklücken erhalten könnten. Konkrete Vorschläge zur Wortschatzarbeit mit Lese- und Hörtexten für HSL unterbreitet Zyzik (2016: 31–32).

Im Sinne der Methode ‚Lernen durch Lehren‘ (LdL) können HSL gebeten werden, kürzere Unterrichtssequenzen vorzubereiten, in denen sie ihren Kommilitonen ein grammatisches Phänomen oder eine Rechtschreibregel erklären, Wortschatz zu einem Lesetext in Form eines Assoziogramms vorentlasten u.ä. Solche LdL-Phasen dürften v.a. dann effektiv sein, wenn die Studierenden im Vorhinein die Möglichkeit haben, sich darauf vorzubereiten und sich Expertenwissen zu dem zu vermittelnden Thema anzueignen und nach ihrer Präsentation konstruktives Feedback erhalten.

Bei Rollenspielen und Sprachmittlungsaufgaben im Russischunterricht an der Hochschule könnten HSL die sprechintensiven, anspruchsvollen Rollen übernehmen. Zudem könnten sie öfter Minipräsentationen von wenigen Minuten auf Russisch halten und sich auf die Moderation von Diskussionen und Debatten in der Zielsprache vorbereiten. Bei mündlichen Präsentationen von Kommilitonen könnten die Lehramtsstudierenden die Aufgabe erhalten, im Anschluss ein bis zwei wahrgenommene sprachliche Abweichungen zu benennen und im Plenum nach alternativen Formulierungen zu suchen bzw. Begründungen für Fehler besprechen. So würden die Studierenden bereits in den Sprachpraxisveranstaltungen an der Hochschule trainieren, inhaltliches und sprachliches Feedback zu mündlichen Beiträgen von FSL zu geben.

Da die Analyse mündlicher Sprachkompetenzen viel Übung erfordert und im laufenden Unterrichtsgeschehen einer Lerngruppe oft nur eine Konzentration auf den Inhalt von Äußerungen möglich ist, sind Sprachaufnahmen mündlicher Textproduktionen empfehlenswert, die die Studierenden mithilfe der integrierten Diktierfunktion ihrer Mobiltelefone selbst anfertigen können. Das mehrmalige Anhören solcher Aufnahmen und eine Analyse nach vorgegebenen Kriterien erlaubt es, auch Vermeidungsstrategien wie das schnelle und undeutliche Aussprechen grammatischer Endungen zu identifizieren oder einen begrenzten Wortschatzumfang (niedrige *Type-Token-Relation*) zu entdecken. Gleichzeitig können solche Diagnoseaufnahmen später für Aktivitäten zur individuellen Förderung der Sprachbewusstheit genutzt werden, wenn die Lernenden ihre Texte überarbeiten und bspw. alternative Formulierungen und Synonyme zu bestimmten Wörtern suchen.

4.2 Überlegungen zur Evaluation herkunftssprachlicher Kompetenzen

Aufgrund der unterschiedlichen Leistungsprofile von FSL und HSL kann ein und dasselbe Testformat für beide Lerngruppen verschiedene Schwierigkeiten aufweisen. Drackert und Timukova (2019) zeigen dies sehr eindrücklich anhand des C-Tests, der ein beliebtes Einstufungsinstrument für Kurse an Sprachzentren darstellt. Dabei müssen getilgte Wortteile in zielsprachigen Texten unter Einsatz lexikalischer, morphologischer, syntaktischer und orthografischer Kompetenzen, anhand von Wissen über Texteigenschaften wie Kohäsion und Kohärenz sowie der Fähigkeit zur Sprachverarbeitung von der Buchstaben- bis zur Textebene wiederhergestellt werden. Je höher diese Kompetenzen, desto mehr Lücken sollten korrekt ausgefüllt werden können – so die Annahme aus den bisherigen Studien mit FSL. In der Regel werden C-Tests auf einer dichotomen Skala bewertet, wobei ein Punkt für die sowohl semantisch und grammatisch als auch orthografisch korrekte Rekonstruktion einer Lücke vergeben wird. Diese Art der Bewertung scheint jedoch die Sprachkompetenzen von HSL zu unterschätzen bzw. ihre Defizite im expliziten grammatischen und orthografischen Wissen zu sanktionieren:

Different answer patterns of FLLs [foreign language learners, GM] and HLLs [heritage language learners, GM] also indicate that a FLL who received, for example, 20 points on the dichotomously scored C-test is likely to have recognized and spelled 20 words correctly, whereas a HLL with the same score was probably able to recognize more gaps in terms of their meaning but made mistakes while actually writing down some of the words, i.e. reconstructing their form (Drackert/Timukova 2019: 17).

Aufgrund solcher Testergebnisse werden HSL häufig in reguläre Fremdsprachenkurse eingestuft, in denen sie die FSL in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen und implizites Sprachwissen übertreffen und nicht ausreichend vom Unterricht profitieren. Drackert und Timukova (ebd.) schlagen daher die Vergabe von Zusatzpunkten für teilweise erkannte Items vor – eine Bewertung, die nur geringfügig unterschiedliche Ergebnisse für die FSL liefern, aber das implizite sprachliche Wissen der HSL stärker berücksichtigen würde. Generell sollte jedoch ein C-Test nicht das einzige Einstufungsinstrument für Sprachkurse an der Hochschule sein, sondern bspw. durch ein mündliches Interview und/oder das Schreiben einer kurzen Sprachlernbiografie ergänzt werden (vgl. auch Ermakova 2018, Polinsky 2015). Solche Texte wären nicht nur ein gutes Diagnoseinstrument, sondern gleichzeitig ein erster Ansatzpunkt für die Kursleitung zur sprachlichen Förderung der jeweiligen Studierenden.

Darüber hinaus ist im Unterricht mit HSL auch Feedback positiver Art vonnöten: Bestärkung in den vorhandenen Kompetenzen, so dass sich die angehenden Lehrpersonen ihrer Stärken bewusst werden und durch die Sprachpraxisveranstaltungen zunehmend sprachliche Sicherheit erlangen. Dies ließe sich bspw. durch regelmäßige Selbstevaluation, informatives Feedback und die Möglichkeit, Selbst- und Fremdevaluation vergleichen zu können, erreichen. All dies sind gleichzeitig Maßnahmen zur Stärkung der Lernerautonomie der Studierenden.

5 Fazit

Im Beitrag wurden die Herausforderungen von angehenden Lehrenden mit russischsprachigem Hintergrund bei der Vermittlung ihrer HS dargestellt, wobei die Perspektive der HSL auf den hier interessierenden Gegenstand im Vordergrund stand. Aus den Reflexionen der russischsprachigen Lehramtsstudierenden wird deutlich, dass sich Unsicherheiten sprachlicher Art auf das gesamte Lehrerverhalten auswirken. Daher sollten Studierende v.a. in Bereichen bestärkt werden, die sie bereits gut beherrschen.

Sprachenlehrende, die Gruppen aus FSL und HSL an der Hochschule unterrichten, müssen sich auf die heterogenen sprachlichen Kompetenzen der Studierenden einstellen und über ausgeprägte diagnostische Kompetenzen verfügen, um den Lernenden methodisch-didaktisch sinnvolle Angebote zu unterbreiten und sie sprachlich auf ihrem jeweiligen Niveau zu fördern. Dazu gehört auch Differenzierung im Bereich der Fehlerkorrektur. Eine hohe Fehlertoleranz wie im kommunikativen Unterricht mit FSL wäre für HSL insofern kontraproduktiv, als sie in einem solchen Unterricht wenig Veranlassung hätten, sich mit ihren Defiziten auseinanderzusetzen. Wenn explizites grammatisches und orthografisches Wissen bewusst einen Vermittlungsschwerpunkt darstellt, sollte dieses auch überprüft werden und gezielt Gegenstand von informativem Feedback sein. Bei der Bewertung von sprachlichen Leistungen müssen jedoch die Ziele des jeweiligen Kurses Berücksichtigung finden. Handelt es sich vorrangig um kommunikative Kompetenzen, dürfen HSL für grammatische und orthografische Abweichungen in sonst verständlichen Äußerungen nicht unverhältnismäßig abgestraft werden.

Der Fokus dieses Beitrags lag auf der sprachpraktischen Ausbildung angehender Russischlehrender. Allerdings sollten für die in Kap. 3 dargestellten Schwierigkeiten der Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Sprachvermittlung in der Schule neben der Fachdidaktik auch die Fachwissenschaften, insbesondere der Bereich der Linguistik, Verantwortung übernehmen (vgl. Mehlhorn 2018).

Literatur

- Beaudrie, Sara; Ducar, Cynthia & Potowski, Kim (2014): *Heritage language teaching: Research and practice*. Columbus: OH: McGraw Hill.
- Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2013): Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39, 3/4, 129–181.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015): Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/1, 85–123.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brinton, Donna M.; Kagan, Olga & Bauckus, Susan (Eds.) (2008): *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge.
- Burkhardt, Joanna; Mehlhorn, Grit & Yastrebova, Maria (2018): Spracheinstellungen in polnisch- und russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 165–183.
- Carreira, Maria (2016): Supporting heritage language learners through macrobased teaching. Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In: Fairclough, Marta & Beaudrie, Sara M. (Eds.): *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, 123–142.
- Drackert, Anastasia & Timukova, Anna (2019): What does the analysis of C-test gaps tell us about the construct of a C-test? A comparison of foreign and heritage language learners' performance. *Language Testing* 36, 1–26.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Ermakova, Natalia (2018): Analyse freier Schriftproduktionen als Instrument für die Einstufung von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund. In: Bergmann, Anka; Caspers, Olga & Stadler, Wolfgang (Hrsg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 193–209.
- Kagan, Olga & Dillon Source, Kathleen (2001): A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *The Slavic and East European Journal* 45: 3, 507–518.

- Krings, Hans P. (2019): Wundermittel Auslandsaufenthalt? – Möglichkeiten und Grenzen von *language learning abroad* aus Sicht der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Falkenhagen, Charlott; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*. Baltmannsweiler: Schneider, 155–170.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kurz, Natalia (2015): „Muttersprachler ist kein Beruf!“ Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte. Tübingen: Stauffenburg.
- Mehlhorn, Grit (2009): „Wir haben einfach zu wenig Sprachpraxis an der Uni!“ Subjektive Sichtweisen von Lehramtsstudierenden zum Fremdsprachenlernen. In: Polleti, Axel (Hrsg.): *Sprachen als akademische Schlüsselkompetenz?* Bochum: AKS-Verlag, 83–90.
- Mehlhorn, Grit (2016): Herkunftssprecher im Russischunterricht. Sprachliches Vorwissen als Ressource. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch* 5/2016, 10–11 plus Downloadmaterial.
- Mehlhorn, Grit (2018): Zur Professionalität angehender Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 120–130.
- Petersen, Susanne & Unruh, Thomas (2014): *Guter Unterricht. Praxishandbuch. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis*. 14. Aufl. Hamburg: AOL-Verlag.
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26:1, 7–27.
- Rodriguez, Alma Dolores (2007): Prospective bilingual teachers’ perceptions of the importance of their heritage language. *Heritage Language Journal* 5, 172–187.
- Schädlich, Alicia (2019): *Zur Selbsteinschätzung von sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache: Eine Pilotstudie mit Lehramtsstudierenden des Russischen*. Unveröffentlichte Hausarbeit, Universität Leipzig.
- Swender, Elvira; Martin, Cynthia; Mildren, Rivera-Martínez & Kagan, Olga (2014): Exploring oral proficiency profiles of heritage speakers of Russian and Spanish. *Foreign Language Annals* 47:3, 423–446.
- Zyzik, Eve (2016): Toward a prototype model of the heritage language learner. Understanding strengths and needs. In: Fairclough, Marta & Beaudrie, Sara M. (Eds.): *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, 19–38.

Kurzbio: Prof. Dr. Grit Mehlhorn ist Professorin für Didaktik der slawischen Sprachen an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ausspracheerwerb, Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachendidaktik. Gemeinsam mit ihrem Kollegen Bernhard Brehmer (Universität Greifswald) hat sie von 2013 bis 2019 zwei Forschungsprojekte zur Erforschung der Herkunftssprachen Russisch und Polnisch geleitet.

Anschrift:
Universität Leipzig
Institut für Slavistik
Beethovenstr. 15
04107 Leipzig
Tel.: +49 (0) 341 97 37 456
E-Mail: mehlhorn@rz.uni-leipzig.de